

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 16, Nº 3 (sep.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/01/2012

Fecha de aceptación 25/10/2012

## ¿SE SIENTEN INTEGRADOS LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN SU CENTRO EDUCATIVO? ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE DISCAPACIDAD Y ETAPA FORMATIVA

*Do students with disabilities feel integrated in your school? Analysis according with the type of disability and educational stage*



*Raquel Suriá Martínez*  
*Universidad de Alicante (España)*  
*E-mail: [raquel.suria@ua.es](mailto:raquel.suria@ua.es)*

### Resumen:

*Las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad pueden suponer barreras más limitantes para su integración social que los derivados de su propia discapacidad, por lo que, conocer como se sienten es una de las formas más directas para detectar posibles prejuicios hacia ellos e intervenir con programas hacia el cambio de esas actitudes.*

*El objetivo del estudio consiste en examinar si los alumnos con discapacidad perciben del profesorado, de sus compañeros y de su centro educativo en general, actitudes integradoras hacia ellos. Esto se analizó en función del tipo de discapacidad y de la etapa formativa.*

*Participaron sesenta alumnos con discapacidad de la universidad y de cuatro centros de secundaria. Diseñamos un cuestionario ad hoc al cual contestaron de forma voluntaria y anónima. Los resultados de los análisis multivariados indicaron que los estudiantes no se sienten plenamente integrados, observándose diferencias según su etapa formativa y tipo de discapacidad. Esto nos sugiere que todavía existen importantes obstáculos para conseguir la total integración de los estudiantes con discapacidad. De este modo, el contexto educativo se convierte en un asunto fundamental para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad.*

**Palabras clave:** *Discapacidad, Comunidad educativa, Actitudes, Etapa formativa, Exclusión.*

**Abstract:**

*The social attitudes towards students with disability can suppose more important obstacles for their integration in the community than the derivatives of their own disability. Therefore, knowing how they feel is one of the most direct ways to detect prejudices towards them and intervene with programs to change these attitudes.*

*This study examines whether students with disabilities perceive positive attitudes towards them from teachers, classmates without disabilities and the educative center. They were analyzed according to the type of disability and the stage of formation.*

*Sixty students with special needs, from four secondary schools and the university, participated in this study. We designed a questionnaire to which they answered voluntary and anonymously.*

*Multivariate analysis indicated that students do not feel fully integrated and differences were observed depending on the formative stage and type of disability.*

*This suggests that important obstacles still exist in order to achieve a total integration for disabled students. In this way, the educational context becomes a main theme to give an educational response to diversity.*

**Key words:** *Disabilities, Educational context, Attitudes, Formative stage, Exclusion.*

## 1. Introducción

En los últimos años, el interés desde diferentes ámbitos por fomentar la integración de las personas con discapacidad se ha incrementado notablemente. Así, en fechas recientes, el primer Informe Mundial sobre la Discapacidad, publicado por la Organización Mundial de la Salud junto al Grupo del Banco Mundial (2011), recoge la necesidad de abordar este tipo de estudios.

Uno de los campos más implicados en conseguir dicha integración es el ámbito educativo. En este sentido, gracias en gran parte a los planes de estudio y las normativas correspondientes como en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, 2004), LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y finalmente la LOMLOU (Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades, 2007), que actualmente regula todas las actuaciones en materia de Universidad y Discapacidad se han observado avances en cuanto a la atención y con ello, inclusión de estudiantes que conviven día a día con esta problemática.

Esto, queda reflejado en el aumento del número de alumnos que acceden a la formación primaria, secundaria y cada vez más, a cursar estudios superiores se ha hecho evidente (Díaz-Aguado y Martínez, 2006; Echés y Ochoa, 2005; Konur, 2006; López y Polo, 2006).

Sin embargo, todavía son muchos los casos en los que los estudiantes con discapacidad encuentran impedimentos importantes para llevar una vida plena y participar en las actividades que desarrollan las personas sin esta problemática. Así, lo constata en el último informe de la situación de los jóvenes con Discapacidad en España publicado por el CERMI (2010).

Sin duda alguna, una de las limitaciones más difíciles de solventar para la integración de las personas con discapacidad son las barreras mentales del resto de personas sin discapacidad (Alonso, Navarro y Lidón, 2008; Bausela Herreras, 2004; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

En relación a esto, la investigación reciente acerca de las variables que favorecen las relaciones interpersonales y en general, la inclusión, señala que las actitudes generadas hacia

las personas con discapacidad, o la percepción que se tiene de la discapacidad es un aspecto que está directamente relacionado con su integración (Bunch y Valeo, 2004; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Frazeur, Traub, Hutter-Pishgahi y Shelton, 2004; Suriá, Bueno y Rosser Limiñana, 2011).

En referencia a esto, una de las definiciones existentes más comúnmente aceptadas sobre las actitudes es la de Fishbein y Ajzen (1975), que concluye que “la actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas o grupos de personas y situaciones”.

Basándonos en esta definición, según las actitudes que tengamos hacia las personas influirán en la interacción con ellas, de forma que, en función de la concepción que uno tenga sobre las personas con discapacidad así será su predisposición a comportarse en sus relaciones con ellas, y con ello, a influir en la integración de este colectivo en la sociedad (Altman, 1981). En otros términos, se trataría pues, de barreras de tipo psicológico que se pueden configurar en las actitudes de los compañeros, profesores y la sociedad.

En este sentido, el estudio de las actitudes hacia la discapacidad se ha situado en torno a estudios diferenciados en función del colectivo al que se ha dirigido (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Verdugo et al., 1994). Así, fundamentalmente se han analizado las actitudes de los maestros y profesionales de la enseñanza (Alemany, 2003; Suriá, 2011) y las actitudes del resto de compañeros hacia los estudiantes con discapacidad (Infante y Gómez, 2004), pudiendo en algunos casos sus respuestas estar sesgadas por la deseabilidad social, por lo tanto, conocer lo que opinan los verdaderos protagonistas cobra en este caso especial relevancia, así, ¿qué opinan los afectados?, ¿se sienten integrados en su centro?, ¿perciben apoyo por parte del profesorado?, ¿perciben apoyo por parte de sus compañeros?

En referencia al concepto de actitud ofrecido por Fishbein y Ajzen (1975), se desprende el carácter aprendido, reflejando ello que éstas, se van formando a lo largo de la vida y no en un momento determinado del desarrollo evolutivo de la persona. Por lo que, en un periodo de constante cambio como es el de la niñez y adolescencia, hacen que el contexto educativo, en el que por un lado, aprendemos gran parte de nuestros conocimientos y creencias, y por otro, vamos pasando por las diferentes etapas formativas, a lo largo de las que vamos creciendo y evolucionando, hagan del ámbito educativo, un blanco perfecto para estudiar las actitudes.

Por tanto, ¿podríamos pensar que pueden cambiar o evolucionar las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad en función de la edad?, o bien, trasladándolo al ámbito educativo, ¿podrían existir diferencias en las actitudes según la etapa formativa que cursen los estudiantes?

Para dar respuesta a esto, Infante y Gómez, (2004) examinaron las actitudes mostradas por estudiantes universitarios de diversas carreras, concretamente de Construcción Civil, Ingeniería, Magisterio Infantil y Pedagogía. Los resultados indicaron que las actitudes eran más positivas en los estudiantes del último curso. También con fines comparativos, Gughwan y Chow (2001), examinaron las actitudes hacia la diversidad en varios grupos de estudiantes de diferentes etapas. Los resultados indicaron que los estudiantes de posgrado indicaron actitudes más favorables hacia la integración de personas con discapacidad que estudiantes preuniversitarios.

Por otra parte, y en referencia a las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad, algunos autores como Cabrera, (2008) que analizó la influencia de una serie

de variables (género, etapa formativa y tipo de centro) en la conformación de las actitudes de los docentes hacia la discapacidad, encontrándose en la mayoría de docentes examinados unas actitudes desfavorables hacia la inclusión educativa. De manera convergente con estos datos, Suriá (2011), examinó si existían diferencias en la actitud docente y si ello podía explicarse por la edad, años de experiencia y preparación. Los resultados indicaron que los docentes más mayores y la falta de experiencia eran factores predictores de actitudes desfavorables hacia estos estudiantes.

Como se desprende de estos estudios las actitudes de la comunidad universitaria hacia la discapacidad difieren según variables como la edad o ciclo formativo, pero, ¿qué aprecian los propios afectados de las actitudes hacia ellos?, ¿perciben diferentes actitudes en función de la etapa formativa en la que se encuentran?

En referencia a esto, no debemos pasar por alto la subjetividad que conlleva el término de percepción, es decir, una persona puede percibir rechazo o discriminación y sin embargo no ser cierto, pero sin duda, esta percepción debe alertarnos como requisito previo para considerar el fenómeno correspondiente y, en su caso, aplicar programas de intervención y acción psicopedagógica dirigidos a la detección y modificación de actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad.

Por tanto y a partir de estas consideraciones, este estudio tiene por objetivo profundizar sobre la percepción que tienen los estudiantes con discapacidad de diferentes etapas formativas sobre la actitud que muestra la comunidad de su centro formativo hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Así, este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- I. Examinar si el alumnado con discapacidad percibe por parte del profesorado una actitud favorable hacia ellos.
- II. Averiguar si los estudiantes con discapacidad perciben una actitud favorable por parte de sus compañeros sin discapacidad.
- III. Comprobar si estos estudiantes perciben por parte del centro unas medidas integradoras para su inclusión educativa.
- IV. Conocer si algunas variables como el tipo de discapacidad (motora, sensorial e intelectual) y ciclo educativo que cursan (secundaria y estudios superiores) influyen en la percepción de integración de estos estudiantes.

## 2. Método

### a) Participantes

La muestra está compuesta por 60 alumnos, procedentes de la universidad de Alicante (n=21) y de cuatro institutos de enseñanza secundaria (n=39), de esta ciudad. De ellos, el 56.7% fueron mujeres y el 43.3% eran varones. Dichos alumnos fueron clasificados en dos grupos en función de la etapa formativa que estudiaban.

Respecto al perfil sociodemográfico de los alumnos participantes, en la Tabla 1, describimos los datos relativos a la edad, género y tipo de discapacidad.

Tabla 1. *Perfil sociodemográfico de los estudiantes*

¿Qué tipo de discapacidad tienes?	N	%	Etapa formativa	N	%
Motora	22	36.7	Secundaria	39	65
Intelectual	25	41.7	Universitaria	21	35
Sensorial	13	21.7	Curso de secundaria		
Sexo			1º Bachiller	26	43.3
Mujer	34	56.7	2º Bachiller	13	21.7
Varón	26	43.3	Curso de universidad		
Edad	4	10.8	1º	5	8.3
Entre 16 y 20	39	65	2º	7	11.7
Entre 21 y 25	21	35	3º	4	6.7
Más de 25	4	8.16	4º	5	8.3
Total	60	100	total	60	100

## b) Instrumentos

Para realizar el estudio se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado ad hoc para alcanzar los objetivos del estudio. El cuestionario se compuso de 2 bloques, el 1º destinado a examinar el perfil sociodemográfico de los estudiantes y el 2º dedicado a explorar la percepción que tienen los estudiantes con discapacidad sobre las actitudes que tienen hacia ellos los docentes (5 ítems) y sus compañeros de clase (5 ítems) y sobre las medidas integradoras que ofrece el centro (4 ítems). Las preguntas son cerradas, con respuestas tipo si/no y Likert, con 5 alternativas de respuesta (desde 1= nada, hasta 5=mucho).

Para cumplir con los requisitos de validez de contenido se aplicó el protocolo de validación de contenido, que determina la relevancia o representatividad de los ítems en relación a la muestra establecida (Latiesa, 1996; Losada y López-Feal, 2003). Para ello, 3 jueces expertos respondieron a un cuestionario dicotómico que indagaba sobre la validez o no de cada ítem propuesto, quedando finalmente el cuestionario compuesto por 14 ítems.

Para comprobar la validez de constructo del cuestionario se utilizó el análisis factorial exploratorio. En la Tabla 2 se puede observar dicho análisis y el modo en el que se han agrupado las variables objeto de estudio. Para ello, utilizamos el método de extracción y rotación mediante el análisis de componentes principales y la normalización Varimax con Kaiser. No se realizan pruebas (Chi-cuadrado o Kolgomorov-Smirnov) para comprobar este supuesto porque, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra ( $n > 30$ ), asumimos la normalidad de la distribución ya que: "Una gran mayoría de las características psicológicas tienen una distribución normal en la población" (Seoane, Rechea y Diges, 1982, p. 430).

El resultando ofrece una solución de 3 factores que explicaban en conjunto un 67,05% del total de la varianza (Tabla 2). En dicho análisis todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a .30. En cuanto a la asignación de los ítems a uno u otro factor, se tomó como criterio la asignación del ítem a aquel factor donde su peso fuera mayor.

Tabla 2. *Cargas Factoriales de los ítems que componen los factores*

Matriz de componentes	Componente		
Ítems de la escala	1	2	3
¿Crees que le incomoda a los profesores tener alumnos con discapacidad en su clase?		.930	
¿En qué medida percibes que el profesorado cree que es difícil impartirte la clase?		.903	.339
¿En qué medida crees que el profesorado tiene dificultades para relacionarse contigo?	.644	.744	
*¿En qué medida sientes que el profesorado te ayuda a integrarte en clase?	.215	.814	
*En general. ¿te sientes apoyado por los profesores?	.607	.697	.337
¿Crees que tu discapacidad produce incomodidad al resto de compañeros de clase?	.554		.555
¿Crees que el resto de compañeros de clase consideran que es difícil trabajar contigo?		-.433	.594
¿En qué medida crees que tus compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse contigo?	.305	.383	.395
¿Crees que tus compañeros te excluyen de su grupo?			.301
*¿En qué medida te sientes integrado con tu grupo de clase?		.414	0.568
*¿Las medidas educativas puestas en marcha por el centro responden a nuestras expectativas?	.839		
*¿El centro dispone de los recursos de apoyo suficientes para eliminar cualquier tipo de adaptación?	.932		
*¿La forma de evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades?	.932		
*¿Desde el centro se ofrecen las mismas oportunidades de integración que al resto de alumnos?	.818		-.312
Varianza total explicada	% varianza explicada		% varianza acumulada
Factor 1	38.835		38.835
Factor 2	16.799		55.633
Factor 3	11.424		67.057

\* Los ítems con asterisco se han invertido para ir en la misma dirección, por tanto más altos porcentajes indican mayor grado de desacuerdo

En relación a la validez operativa, los mismos expertos efectuaron recomendaciones en función de las cuales se ajustaron las preguntas. La información requerida buscaba opiniones sobre la claridad de las instrucciones y preguntas efectuadas al estudiante, los términos empleados para éste grupo, secuencia y número de ítems.

La fiabilidad del cuestionario se determinó mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un índice de consistencia interna de 0.84.

### c) Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de alumnos. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre octubre del 2010 y abril del 2011, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. El contacto inicial se realizó directamente proponiéndoles su

participación en el estudio y solicitándoles una entrevista. Una vez explicado el proceso se concertó una cita con ellos para rellenar el perfil sociodemográfico y el cuestionario. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 30 minutos por persona. Los entrevistadores fueron previamente entrenados en la aplicación del instrumento.

#### d) Diseño

Este estudio se basa en un diseño “de encuesta”. A su vez, se trata de un diseño “ex post facto” puesto que al pertenecer la muestra a contextos concretos y agrupados en función del ciclo formativo la recogida de datos fue a posteriori. Es necesario puntualizar que la muestra no pretende ser, en sentido estadístico estricto, representativa de la población con discapacidad, pues el método seguido para la difusión de los cuestionarios y la recolección de las respuestas no sigue ninguna de las dos estrategias (aleatoriedad o estratificación) que permiten garantizar esa representatividad.

#### e) Análisis Estadístico

En relación a los datos descriptivos de las variables utilizadas en el estudio: se hallaron las frecuencias, porcentajes y descriptivos de la muestra y de cada una de las variables (medias y desviaciones típicas).

Se ha realizado un análisis descriptivo de las frecuencias y los porcentajes válidos. Asimismo, se realizaron diversos análisis multivariados de covarianza (MANCOVA) para las variables independientes etapa formativa (secundaria o estudios universitarios) y tipo de discapacidad (motora, intelectual y sensorial), con el género como covariante. Se decidió controlar el efecto del género de los participantes para que las diferencias no se viesen afectadas por esta variable. Después se realizaron ANOVAs univariantes en los resultados significativos.

El nivel de significación estadística en todo el estudio, para la aceptación o el rechazo de las hipótesis ha sido de  $p < .001$  y  $p < .05$ . Se eligieron esos niveles de significación con el objetivo de limitar la máxima probabilidad de error de tipo I, es decir, que la probabilidad de error en nuestras estimaciones fuera mínima.

### 3. Resultados

Al examinar si existen diferencias en los ítems de la escala encontramos los siguientes resultados:

En relación a la percepción de los alumnos con discapacidad sobre la actitud que muestra el profesorado hacia ellos en función del ciclo formativo los resultados del MANCOVA fueron significativos (Lambda de Wilks 5,49  $F=4.405$ ,  $p < .05$ ). Sin embargo, no fueron significativos en función del tipo de discapacidad (Lambda de Wilks 10,98  $F=1.40$ ,  $p=.034$ ). Del mismo modo, no afectó la covariable género (Lambda de Wilks 5,49  $F=1.26$ ,  $p=.305$ ) ni hubo efecto de la interacción entre el tipo de discapacidad y el ciclo formativo (Lambda de Wilks 10,98  $F=1.57$ ,  $p=.101$ ) los resultados no fueron significativos.



Tabla 3. Percepción de integración que sienten los alumnos con discapacidad por parte del profesorado

Ciclo formativo	¿Crees que le incomoda a los profesores tener alumnos con discapacidad en su clase?		¿Percibes que el profesorado cree que es difícil impartirte la clase?		¿Crees que el profesorado tiene dificultades para relacionarse contigo?		¿Crees que el profesorado te ayuda a integrarte en clase?		En general. ¿te sientes apoyado por los profesores?	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Secundaria	3.92	0.95	3.92	0.95	3.05	1.77	3.46	1.05	3.46	0.78
Universidad	4.50	0.66	4.38	0.58	2.79	1.10	2.33	1.17	2.46	1.18
Total	4.30	0.81	4.22	0.75	2.27	1.50	2.73	1.24	2.81	1.15
t	4.888*		3.521		10.42		9.946*		7.99*	
Discapacidad	M		D.T.		M		D.T.		M	
	M		D.T.		M		D.T.		M	
Motora	4.30	0.95	4.10	0.88	1.60	1.26	2.10 <sup>a</sup>	0.88	2.40 <sup>a</sup>	0.97
Intelectual	4.15	0.90	4.08	0.86	1.85	1.52	2.31	1.11	2.46	1.20
Sensorial	4.51	0.56	4.46	0.52	3.11	1.39	3.44 <sup>a</sup>	1.18	3.33 <sup>a</sup>	1.04
Total	4.30	0.81	4.22	0.75	2.27	1.50	2.73	1.24	2.81	1.15
F	0.918		0.974		2.455		4.987*		2.753*	

(aa, bb...) Pares de letras iguales en cada columna indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (\*\*) = Nivel de Significación de .001; (\*) = Nivel de Significación de .05.

Al analizar las dimensiones en las que se observan diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa formativa (Tabla 3), los resultados indican que los que más actitudes desfavorables perciben por parte del profesorado son los estudiantes universitarios; esto se muestra al examinar los ítems referentes a: "¿Al profesorado le incomoda tener alumnos con discapacidad en su clase?",  $[t(58) = 4.888, p < .05]$ , observándose puntuaciones medias más elevadas que en secundaria, asimismo en el ítem referente a: "¿Crees que el profesorado os ayuda a integrarte en clase?",  $[t(58) = 9.946, p < .05]$  y en la cuestión relativa a: "¿Te sientes apoyado por los profesores?",  $[t(58) = 7.99, p < .05]$ , en los que los universitarios están más descontentos que los de secundaria.

En referencia a las puntuaciones medias de los estudiantes en la escala en función del tipo de discapacidad se encontraron diferencias estadísticamente significativas en: "¿Crees que el profesorado te ayuda a integrarte en clase?",  $[F(2,57) = 4.987, p < .05]$ , y en la cuestión referente a: "¿Te sientes apoyado por los profesores?",  $[F(2, 57) = 2.753, p < .05]$ , encontrándose que los que menos integración y apoyo perciben por parte del profesorado son los estudiantes con discapacidad motora.

Al examinar el apartado referente a la integración que perciben los estudiantes con discapacidad por parte de sus compañeros hacia la discapacidad en función del ciclo formativo los resultados del MANCOVA son estadísticamente significativos (Lambda de Wilks 4,50  $F = 11.50, p < .05$ ), asimismo sucede en función del tipo de discapacidad (Lambda de Wilks 8,100  $F = 2.769, p < .05$ ). Sin embargo, el género (Lambda de Wilks 4,50  $F = 1.26, p = .312$ ) y la interacción entre tipo de discapacidad y ciclo formativo (Lambda de Wilks 8,100  $F = 1.33, p = .203$ ) no fueron estadísticamente significativos.



Tabla 4. *Percepción de integración que sienten los alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros*

Ciclo formativo	¿Crees que tu discapacidad produce incomodidad a tus compañeros de clase?		¿Crees que el resto de compañeros de clase consideran que es difícil trabajar contigo?		¿Crees que tus compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse contigo?		¿Crees que tus compañeros te excluyen de su grupo?		¿En qué medida te sientes integrado con tu grupo de clase?	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Secundaria	4.23	1.30	3.62	0.65	2.62	1.33	3.62	1.50	1.85	1.07
Universidad	2.83	1.27	2.17	0.82	2.88	1.42	3.21	1.22	3.67	1.13
Total	3.32	1.43	2.68	1.03	2.78	1.38	3.35	1.32	3.03	1.40
	10.016*		28.633**		0.160		0.738		21.32*	
Discapacidad	M		D.T.		M		D.T.		M	
Motora	4.20 <sup>a</sup>	1.23	2.90	1.20	2.80	1.03	3.90	1.20	2.20 <sup>a</sup>	1.49
Intelectual	2.31 <sup>a</sup>	1.44	2.62	0.77	2.85	1.52	4.40 <sup>a</sup>	1.05	2.23 <sup>b</sup>	1.39
Sensorial	3.64	1.01	2.49	1.20	2.60	1.42	2.73 <sup>a</sup>	0.95	3.57 <sup>ab</sup>	1.09
Total	3.32	1.43	2.68	1.03	2.78	1.38	3.35	1.32	3.03	1.40
	4.790*		0.466		0.577		7.149*		3.271*	

(aa, bb...) Pares de letras iguales en cada columna indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (\*\*) = Nivel de Significación de .001; (\*) = Nivel de Significación de .05.

Con respecto a las diferencias significativas según la etapa formativa (Tabla 4), se observa que los estudiantes con discapacidad que estudian secundaria son los que menos aceptación perciben por parte de sus compañeros, así, indican estar más de acuerdo en el ítem referente a: "¿Crees que tu discapacidad produce incomodidad al resto de compañeros de clase?",  $[t(58) = 10.016, p < .05]$ , y en el que concierne a: "¿Crees que el resto de compañeros de clase consideran que es difícil trabajar contigo?",  $[t(58) = 28.633, p < .05]$ . De la misma forma, los análisis de la cuestión relativa a: "¿En qué medida te sientes integrado con tu grupo de clase?",  $[t(58) = 21.32, p < .05]$ , indican medias inferiores en el grupo de estudiantes de secundaria, en otros términos, que este grupo es el que menos integrado se siente.

En referencia al tipo de discapacidad en este apartado se observa que los que más rechazo perciben son los estudiantes con discapacidad motora e intelectual. Estos destacaron en estar más de acuerdo en la cuestión relativa a: "¿Crees que tu discapacidad produce incomodidad al resto de compañeros de clase?",  $[F(2, 57) = 4.790, p < .05]$ . Lo mismo indicaron en: "¿Crees que tus compañeros te excluyen de su grupo?",  $[F(2, 57) = 7.149, p < .05]$ .

Finalmente en cuanto a los ítems de la escala relativos a la percepción sobre las medidas integradoras que ofrece el centro en función del ciclo formativo los resultados del MANCOVA fueron significativos (Lambda de Wilks 5,49  $F = 3.729, p < .05$ ), así como en función del tipo de discapacidad (Lambda de Wilks 10,98  $F = 1.81, p < .05$ ). Siguiendo la línea anterior, observamos que el género (Lambda de Wilks 5,49  $F = 0.711, p = .554$ ) y la interacción entre tipo de discapacidad y ciclo formativo (Lambda de Wilks 10,98  $F = 0.84, p = .58$ ) no influyeron en los resultados.

Tabla 5. *Percepción de los alumnos con discapacidad sobre las medidas integradoras que ofrece el centro*

Ciclo formativo	¿Las medidas educativas del centro responden a nuestras expectativas?		¿El centro dispone de los recursos de apoyo suficientes para eliminar las limitaciones?		¿La forma de evaluar nos asegura la igualdad de oportunidades?		¿Desde el centro se ofrecen las mismas oportunidades de integración que al resto de alumnos?	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Secundaria	2.85	1.07	3.34	0.95	2.29	0.93	2.92	1.12
Universidad	2.38	1.35	2.32	1.28	2.83	1.40	2.38	1.35
Total	2.54	1.26	2.66	1.34	2.62	1.32	2.57	1.28
T	1.930*		8.474		8.620		3.619	
Discapacidad	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Motora	2.20b	1.23	2.33b	1.28	2.30	1.25	2.40	1.17
Intelectual	1.92a	1.19	2.11a	1.29	2.08	1.32	1.92a	1.26
Sensorial	3.28ab	0.94	3.17ab	0.96	1.20	0.87	3.09a	0.91
Total	2.54	1.26	2.75	1.29	2.62	1.32	2.57	1.28
F	3.514*		4.436*		4.321		4.637*	

(aa, bb...) Pares de letras iguales en cada columna indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (\*\*) = Nivel de Significación de .001; (\*) = Nivel de Significación de .05.

En referencia a los ítems en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo formativo (Tabla 5), se observa que los estudiantes universitarios están menos de acuerdo con la afirmación de: "¿Las medidas educativas del centro responden a nuestras expectativas?", [ $t(58) = 1.930$ ,  $p < .05$ ].

Asimismo, al examinar este apartado según el tipo de discapacidad nos encontramos que excepto las puntuaciones referentes a: "¿La forma de evaluar nos asegura la igualdad de oportunidades?", los estudiantes que más grado de insatisfacción presentaron en el resto de ítems de este apartado fueron los estudiantes con discapacidad motora e intelectual.

#### 4. Discusión

La relevancia de esta investigación en el ámbito educativo es evidente puesto que el éxito de una adecuada integración en el ámbito educativo está directamente relacionado con las actitudes positivas de toda comunidad educativa (Bunch y Valeo, 2004; Estévez et al., 2007; Frazeur et al., 2004).

En los resultados generales se refleja que los estudiantes con discapacidad no se sienten plenamente integrados y más en concreto, cuando nos referimos al apoyo que perciben del profesorado. Esto se acrecienta cuando los alumnos se encuentran en la etapa universitaria.

Así, estos datos indican que en la universidad, estos alumnos no se sienten ni integrados ni apoyados por los docentes, mientras que en secundaria sí perciben más apoyo y cobijo por parte del profesorado.

Sin duda, el tránsito por la universidad requiere mayor independencia, por lo que el tradicional seguimiento que los estudiantes encontraban en los profesores que han estado con ellos curso tras curso en las anteriores etapas va a desaparecer, debiéndose enfrentar a una fase caracterizada por la autonomía. Por tanto, es fácil suponer que se encuentren más desprotegidos y con menos sensación de apoyo.

En este sentido, estos resultados reflejan concordancia entre la percepción de estos estudiantes con la realidad, es decir, con lo que piensan los docentes, así, otros estudios dedicados a las actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad (Luque y Rodríguez, 2008; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002; Suriá, 2011), inciden en que a medida que se incrementa el ciclo educativo, los índices de estrés, incomodidad y actitudes menos inclusivas en los docentes se incrementan.

Por otra parte, no debemos pasar por alto que el número de alumnos que llegan a la universidad es mucho más reducido que el del resto de etapas, siendo posible la existencia de un mayor desconocimiento por parte del docente de la forma de tratar a estos alumnos, de las adaptaciones existentes para apoyarles, o de la metodología adecuada que favorezca la inclusión (Dengra, Durán y Verdugo, 1991; Durán, Extremera y Rey, 2001; Peralta, González-Torres y Sobrino, 2005), lo que podría explicar que los estudiantes de secundaria si se sientan más integrados por sus profesores que en los estudios superiores.

Asimismo, otra explicación plausible que podría responder a que en la etapa universitaria los alumnos con discapacidad perciban actitudes más desfavorables hacia la integración puede venir de los problemas de los propios estudiantes ante una mayor dificultad de los contenidos de estudio; esto junto al menor grado de interés y motivación que presentan los alumnos a estas edades puede influir en que los alumnos se encuentre más desorientados y descontentos en este ciclo formativo al necesitar más apoyo docente del que estaban acostumbrados a recibir. Estos resultados coinciden con los obtenidos por otros estudios que inciden en la dificultad de adaptación de los estudiantes universitarios frente a los que cursan secundaria (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Corominas, 2001).

En cuanto a la percepción de apoyo en función del tipo de discapacidad, hemos encontrado diferencias en función de esta variable, observándose que los estudiantes con discapacidad sensorial son los que más apoyo perciben de los profesores. Esto sucede tanto en secundaria como en la universidad.

Con respecto a esto, la mayoría de estudiantes con discapacidad sensorial vienen derivados de los centros de educación infantil y de primaria con esta problemática, por lo que los familiares y desde estos centros generalmente, comunican al profesorado de los centros de ciclos superiores que estos alumnos necesitan algún tipo de adaptación para poder seguir la clase. Asimismo sucede con el resto de actividades que debe realizar tanto en el aula como en casa. Sin embargo, cuando pensamos por ejemplo, en un estudiante con discapacidad física (e.g., que vaya en una silla de ruedas), normalmente nos preocupamos en las barreras arquitectónicas como los escalones y acceso hasta el aula pero con frecuencia, pasa desapercibida la idea de que su problema motriz le impida tomar apuntes e incluso utilizar un teclado de forma normalizada.

Asimismo sucede con los estudiantes con limitaciones psíquicas ya que son uno de los colectivos que más sufren la invisibilidad de su discapacidad. En algunas situaciones, el profesorado no se da cuenta de las limitaciones de estos estudiantes. Otras veces el propio estigma o la vergüenza de contar los problemas mentales a los profesores hacen que estos

alumnos no tengan los apoyos y recursos tecnológicos adecuados para seguir sus estudios con éxito.

Con respecto a la integración que perciben los estudiantes con discapacidad del resto de compañeros la literatura afirma la existencia de un gran consenso en reconocer que la integración en los centros educativos depende de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros (Arnaiz, 2003; Frostad y Pijl, 2007). De esta forma, cuando las relaciones entre compañeros son adecuadas proporcionan uno de los principales apoyos emocionales (Pettigrew y Tropp, 2006) y por el contrario, cuando los alumnos se sienten rechazados o ignorados por sus compañeros, éstos se convierten en fuente de estrés e inadaptación escolar (Díaz-Aguado y Martínez, 2006).

En nuestro caso, al analizar los ítems de la escala referidos a este apartado encontramos que los alumnos de secundaria perciben por parte de sus compañeros actitudes menos favorables hacia ellos que en el ciclo superior, es decir, parece que los estudiantes con discapacidad perciben mayor integración entre los estudiantes universitarios.

Nuestros resultados siguen la misma línea que los ofrecidos por el Defensor del Menor (2005), el cual indicó que un alto porcentaje de los estudiantes con discapacidad, consideró que en su instituto se discriminaba a los alumnos con discapacidad. Una respuesta muy parecida a la que dio el alumnado sin discapacidad, quien consideró, en su gran mayoría, que existe dicha discriminación.

Estos resultados son convergentes con lo que indican algunos autores (Infante y Gómez, 2004), al comparar a los estudiantes sobre sus actitudes hacia la discapacidad, los cuales muestran que éstas son más positivas conforme los estudiantes van avanzando en sus estudios.

Con respecto a la integración que perciben los estudiantes según el tipo de discapacidad, encontramos que los que más rechazo perciben por parte de sus compañeros son los que padecen discapacidad intelectual. Como se comprueba estos datos siguen la misma dirección que los de otros estudios como el de Luque (2006), en el que se llevó a cabo un análisis sobre un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual de secundaria. Los resultados mostraron que los alumnos estudiados no presentaban un autoconcepto positivo, y aunque no se sentían rechazados en grado extremo, si eran mayoritariamente “ignorados” o “invisibles”.

Del mismo modo, los estudiantes con discapacidad física se sienten menos integrados con su grupo que desde otro tipo de discapacidad. Es posible que la limitación física que supone estar en silla de ruedas y no poder participar en muchas de las actividades del resto de compañeros suponga una razón suficiente para no sentirse integrado.

Finalmente, con respecto a la percepción sobre las medidas integradoras que ofrece el centro en función del ciclo formativo observamos que los estudiantes con discapacidad que cursan estudios superiores están más descontentos.

Así, aunque el incremento de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias es un hecho constatado, muchas universidades aún no están adecuadamente preparadas para “recibir” a este colectivo, no sólo en lo que a estructuras físicas o arquitectónicas se refiere, sino también en lo que respecta a su regulación normativa y a los aspectos estrictamente curriculares o de organización docente, pudiendo esto llegar a ser uno de los mayores

obstáculos para su integración (López y Polo, 2006; Luque y Rodríguez, 2008; Susinos-Rada y Rojas-Pernia, 2004).

En relación a esto y al examinar esta cuestión según el tipo de discapacidad observamos que los alumnos con discapacidad sensorial son los que más apoyo reciben del centro. En este sentido, desde hace años, asociaciones y fundaciones como la ONCE colaboran con los centros educativos informando y facilitando recursos de apoyo para los alumnos con discapacidades sensoriales, sin embargo y desgraciadamente, en otros tipos de discapacidad como la motora o la intelectual, no hay entidades tan organizadas como ésta última, que colaboren con los centros, siendo los estudiantes los que contacten con los servicios de apoyo de los centros, si los hay, para solicitar los recursos o adaptaciones.

Por tanto, nuestros resultados ponen en relieve que, aunque en la actualidad se reconoce que se han producido avances en la mejora de la calidad de la educación de estos estudiantes, resulta evidente que aún se está muy lejos de lograr esa meta, ya que estos estudiantes no se sienten integrados en este contexto y esto conlleva a que el objetivo final, que es la inclusión, se convierta en un foco potenciador de discriminación educativa, emocional y social.

## 5. Limitaciones de estudio

Como vemos, la necesidad de profundizar en este tema es primordial, sin embargo no debemos pasar por alto algunas de las limitaciones del estudio que conciernen a la metodología de éste, como es el tamaño reducido de la muestra así como la forma de recogida de datos, la selección no fue al azar sino que queda restringida a tres centros de Alicante.

Por tanto, sería interesante superar estas limitaciones y ampliar el estudio a una muestra más elevada y representativa para los jóvenes con esta problemática.

## Referencias Bibliográficas

- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General, Servei de Publicacions.
- Aleman, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Alonso, M<sup>a</sup> J., Navarro, R. y Lidón V. (2008, Mayo). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. Comunicación presentada en las *XIII Jornadas de Fomento de la Investigación*, Universitat Jaume I, Castellón.
- Altman, B. M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28, 321-337.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Bausela Herreras, E. (2004). Propuestas actuales de atención a la diversidad en educación universitaria. En Actas de la *Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. AIOSP-AEOP. (pp. 781-783). La Coruña: Universidad de La Coruña.

- Bunch, G. y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19, 61-76.
- Cabrera, M. (2008). *Accesibilidad, Equidad e Inclusión social en la Educación Superior. Primer encuentro latinoamericano y del Caribe de Directores de bienestar y responsables de servicios estudiantiles en IES y XXIX Pleno nacional bienestar universitario*. Universidad de Santiago de Cali.
- CERMI. (2010). *Los Jóvenes con Discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Obtenido el 12 de junio del 2011. En: [http://www.cermiaragon.org/es/index.php?mod=archive\\_document\\_detail&id=446&fil\\_id\\_category=5](http://www.cermiaragon.org/es/index.php?mod=archive_document_detail&id=446&fil_id_category=5)
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, 127-151.
- Defensor del menor de la Comunidad de Madrid. (2005). Derechos de los niños con discapacidad. Madrid: Defensor del menor.
- Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M. A. (1991). *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*. Madrid: CEPE S.A.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18, 378-383.
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). El síndrome del burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19, 251-262.
- Eches, S. y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from High School to higher education. *American Secondary Education*, 33, 6-20.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Frazeur, A., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L. y Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *TECSE*, 24, 169-183.
- Frostad, P. y Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Gughwan, C.H. y Chow, L. (2001). Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: an acculturation perspective. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24, 79-81.
- Infante, M. y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11, 351- 363.

Latiesa, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación* (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (LOMLOU).

Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.

López, M.D. y Polo, M.T. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 195-211.

Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 270-281.

Luque, D.J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.

Peralta, F., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de Investigación Educativa. RIE*, 23, 433-488.

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.

Salanova, M., Peiró, J.M. y Schaufeli, W.B. (2002). Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.

Seoane, J., Rechea, C. y Diges, M. (1982). Conceptos básicos de inferencia estadística. En J. Seoane (Dir.). *Psicología Matemática I* (pp. 419-430). Madrid: U.N.E.D.

Suriá, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TICs como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 299-314.

Suriá, R., Bueno, A. y Rosser Limiñana, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.

Susinos-Rada, T. y Rojas-Pernia, S. (2004). Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación*, 334, 119-130.

Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: INSERSO.

## Anexo I: Cuestionario

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las cuestiones siguientes, según esta numeración:

1= nada,



2= poco

3= algo

4= bastante

5=mucho

6=N/C

Percepción sobre el profesorado	1	2	3	4	5	6
1. ¿Crees que le incomoda a los profesores tener alumnos con discapacidad en su clase?						
2. ¿Percibes que el profesorado cree que es difícil impartirte la clase?						
3. ¿Crees que el profesorado tiene dificultades para relacionarse contigo?						
4. ¿Crees que el profesorado te ayuda a integrarte en clase?						
5. En general, ¿te sientes apoyado por los profesores?						
Percepción sobre los compañeros						
6. ¿Crees que tu discapacidad produce incomodidad a tus compañeros de clase?						
7. ¿Crees que el resto de compañeros de clase consideran que es difícil trabajar contigo?						
8. ¿Crees que tus compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse contigo?						
9. ¿Crees que tus compañeros te excluyen de su grupo?						
10. ¿En qué medida te sientes integrado con tu grupo de clase?						
Percepción sobre el centro						
11. ¿Las medidas educativas del centro responden a nuestras expectativas?						
12. ¿El centro dispone de los recursos de apoyo suficientes para eliminar las limitaciones?						
13. ¿La forma de evaluar nos asegura la igualdad de oportunidades?						
14. ¿Desde el centro se ofrecen las mismas oportunidades de integración que al resto de alumnos?						